

Sprachliche Perfektion als Norm professionellen Handelns

Ioanna Lialiou, Carolin Rotter und Nicolle Pfaff

Einleitung

Im bundesdeutschen Zusammenhang gilt der Erwerb der deutschen Sprache sowohl in integrationspolitischen als auch in wissenschaftlichen Zusammenhängen als zentrale Integrationsanforderung (vgl. kritisch dazu Dirim/Mecheril 2017) und als Notwendigkeit für berufliche wie soziale Teilhabe (z.B. Esser 2006). Diese Betrachtungsweise steht im Kontext des nationalen Gründungsmythos der Ein Sprachigkeit und zugleich im Widerspruch zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften (vgl. Stevenson 2011). Sprachbezogene Homogenitätsunterstellungen und Integrationsforderungen wirken dabei auf unterschiedlichen Ebenen. In Form von Integrationsdispositiven kennzeichnen sie diskursive Wissensordnungen und stabilisieren Zugehörigkeitsordnungen (vgl. Mecheril 2003). Sie prägen institutionelle Strukturen, etwa der Schule (vgl. Gogolin 1994), am Arbeitsmarkt (vgl. Natarajan 2019) und in Bildungssettings für neu Zugewanderte, die sich explizit an Sprachvermittlung orientieren (vgl. z.B. Elle 2016). Zugleich wirken sie als Integrationsanforderung und Handlungszwang für minorisierte Menschen – auch unabhängig von ihren tatsächlichen sprachlichen Fähigkeiten (vgl. Thoma 2021).

Vor diesem Hintergrund untersuchen wir in diesem Beitrag aus professionalisierungstheoretischer und linguizismuskritischer Perspektive, welche Erfahrungen erfahrene, qualifizierte Lehrkräfte machen, die als Geflüchtete über aktuelle sogenannte Qualifizierungsprogramme in die deutsche Schule einmünden. Auf der Basis dokumentarischer Analysen narrativer Interviews mit Teilnehmenden eines universitären Zertifizierungskurses nehmen wir die Bedeutung des Erwerbs der deutschen Sprache im Rahmen von Professionalisierungsanforderungen in den Blick, die durch den Wechsel zwischen nationalstaatlich verankerten Schulsystemen bestehen. Hierfür zeichnet der Beitrag zunächst nach, wie Sprache in der schulbezogenen erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung thematisch wird und konfrontieren diese mit Befunden aus Forschung zu Spra-

che im Kontext der Schule und zur Linguizismuskritik (1), bevor im Weiteren method(-olog-)ische Prämissen der dargestellten Befunde (2) und ausgewählte Rekonstruktionen vorgestellt werden (3). Insgesamt dokumentiert sich dabei eine deutliche Dominanz des Spracherwerbs des Deutschen in der Selbstkonstruktion der Befragten als angehende Lehrkräfte in der deutschen Schule. Diese ist zugleich bedeutsam für die (Selbst-)Positionierung der Professionellen im Feld der Schule wie für die Gestaltung von Professionalisierungsprozessen im Kontext von Migration. Mit der Darstellung dieser Befunde bestätigt der Beitrag die hohe Relevanz sprachbezogener Zugehörigkeitsordnungen und liefert Einsichten für Professionalisierung und ihre Erforschung.

Monolinguale Selbstverständlichkeiten und »Native Speakerism« in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung

Im schulpädagogischen Diskurs wird Sprache in zweierlei Hinsicht explizit zum Gegenstand von Theorie und empirischer Forschung: als »Medium des Unterrichts« mit Blick auf die Struktur(-ierung) und Gestaltung von Unterrichtsgesprächen sowie als »Gegenstand des Unterrichts« (Felder 2006: 42). Die Untersuchung von Sprache als Medium der unterrichtlichen Prozessierung von Lehr-Lernabläufen im Sinne unterrichtlicher Kommunikation und Interaktion ist ein bereits seit Jahrzehnten etabliertes Forschungsfeld (vgl. zusammenfassend Lüders 2014). Im Fokus steht hier das lehrer*innenzentrierte Unterrichtsgespräch, das nach wie vor die Gestaltung der unterrichtlichen Interaktion dominiert und eine spezifische Struktur im Unterschied zu Alltagsgesprächen aufweist, die die »Machtposition« (Flader 1977: 123) der Lehrpersonen verdeutlicht. Sprache als Gegenstand des Unterrichts in Form der Sprachförderung adressierte lange Zeit vorrangig Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache und wurde vor allem als Aufgabe von speziell dafür ausgebildeten Förderkräften verstanden. Mittlerweile richtet sich die Forderung nach Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht nun an alle Lehrkräfte (vgl. Gogolin/Lange 2011; Rost-Roth/Mengele 2017). Der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten erfolgt allerdings häufig in Form eines »heimlichen Lehrplans« (Morek/Heller 2012: 78). Das heißt, die Schüler*innen werden in der unterrichtlichen Interaktion durch die mündlich verwendete Sprache der Lehrkräfte und durch die schriftlich fixierten Arbeitsmaterialien (Texte in Schulbüchern, Arbeitsblätter etc.) implizit mit schulsprachlichen Normen der Bildungssprache konfrontiert (vgl. Kleinschmidt 2017: 117), wobei damit nicht selten die implizite Erwartung einhergeht, dass eine Kenntnis und Umsetzung dieser Normen bereits mit in den schulischen Kontext gebracht werden und infolgedessen auch eine explizite Vermittlung ausbleibt.

Mit dem theoretischen Konzept des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994) wird darauf aufmerksam gemacht, dass Vorannahmen einer Einsprachig-

keit der Schüler*innen im Zuge der Bildung des Nationalstaates entstanden sind und bis heute mit der Vorstellung gleicher kultureller Erfahrungen der Schüler*innenschaft einhergehen (vgl. Gogolin/Kroon 2000: 8). Die Erwartung einer einsprachigen Schüler*innenschaft einerseits und die Ausblendung der sprachlichen Vielfalt der Schüler*innen andererseits führen zur Abwertung bestimmter Sprachen und Sprechweisen. Sprache wird vor dem Hintergrund der Monolingualität der deutschsprachigen Schule zum Risikofaktor und Kriterium für Erfolg oder Misserfolg (vgl. Dirim/Khakupour 2018: 203; Khakupour 2022: 15). In der kritischen Migrationspädagogik werden diese Mechanismen als Fortwirken postkolonialer Machtverhältnisse, Logiken und Legitimationsfiguren beschrieben (vgl. Thoma/Knappik 2015; Dirim 2013). Forschungen aus diesem Feld machen auch darauf aufmerksam, dass Sprache als machtvoller Mechanismus der (Re-)Produktion von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und damit verbundener Ordnungen wirksam ist (vgl. Dirim/Mecheril 2017). Mehrsprachigkeit, sprachliche Varietäten, aber auch Mischformen und Akzentuierungen werden in erster Linie als Ausdruck deprivilegierter Positionen und geringerer Chancen gefasst und aus einer solchen Perspektive analysiert (vgl. Mecheril/Quehl 2015; Stošić 2017).

Diese Benachteiligung und Klassifizierung in einer sozialen Rangordnung aufgrund einer bestimmten Sprache oder Art und Weise, wie die Sprache verwendet wird, kann als Linguizismus und somit als »eine spezielle Form des Rassismus« verstanden werden (Dirim 2010: 91f.). Der Begriff Linguizismus wurde aus der englischsprachigen Literatur übernommen und verweist wie Sexismus, Klassismus, Rassismus oder andere -ismen auf ein als personen- oder gruppenspezifisch konstruiertes Merkmal, das als diskriminierende Differenzkategorie fungiert (vgl. Rösch 2019: 179). Um die historischen Erscheinungsformen des Linguizismus von aktuellen Phänomenen zu differenzieren, wird zwischen Linguizismus und Neolinguizismus unterschieden (vgl. Dirim 2010; Dean 2020). Dirim (2010: 96) betont, dass der Neolinguizismus im Unterschied zu historischen, rechtlich regulierten sprachbezogenen Diskriminierungen in impliziten, subtileren Formen auftritt, die Ausgrenzung und Unterdrückung verschleiern.

Mit Blick auf Schule und Lehrkräftebildung verweisen linguizismuskritische Perspektiven auf das im Kontext des English Language Teaching (ELT) entwickelte Konzept des »Native Speakerism«. Nach Holliday (2005) handelt es sich dabei um eine neorassistische Ideologie, wonach »native speakers« die besten im Sinne der einzig legitimen Lehrkräfte für die englische Sprache seien. Die angenommene Überlegenheit von »native speakers« gegenüber »non-native speakers« wird dabei nicht nur mit sprachlichen Fähigkeiten begründet, sondern vor allem mit einer superioren westlichen Kultur verbunden mit modern-westlichen Vermittlungsmethoden, die diese Lehrkräfte repräsentierten. Die Annahmen von sprachlicher Perfektion und kulturellen Überlegenheit führen diskursiv zur Legitimation einer Hierarchie innerhalb der Lehrkräfte (siehe dazu auch Bonfiglio 2010).

In den letzten Jahren wird Native Speakerism auch im deutschsprachigen Diskurs problematisiert. In einer österreichischen Untersuchung wurde festgestellt, dass sprachliche Abweichungen in der Ausbildung von Pädagog*innen nicht gleichwertig wahrgenommen werden, je nachdem, ob sie als dialektal oder migrationsbedingt gelten. Erstere werden oft als vorübergehende und vernachlässigbare Probleme betrachtet. Fehler, die migrationsbedingt mehrsprachige Studierende machen, werden hingegen mit Blick auf eine fehlende berufliche Eignung gewertet (vgl. Knappik/Dirim 2013: S. 23; vgl. Dirim 2016, Springsits 2015; Knappik 2016). Mit dem Konstrukt des Native Speakers wird Sprache auch dazu genutzt, Ausschlüsse am Arbeitsmarkt zu legitimieren (vgl. Khakpour 2016: 216). Zugleich werden Lehrkräfte im Lehrer*innenzimmer mit Vorwürfen mangelnder Sprachkompetenz im Deutschen, mit Sprachhierarchien und Adressierungen aufgrund eines Akzents konfrontiert (vgl. Fereidooni 2019: 200). Im Kontrast zu diesen Befunden stehen bildungspolitische, aber auch professionalisierungstheoretische Thematisierungen, die unter anderem in mehrsprachigen Lehrkräften eine Ressource für die Professionalisierung sehen (Rotter 2012). Arbeiten zum Thema entwerfen diese als Rollenvorbild, Institutionen sprachlicher Förderung oder Brückenbauer*innen (ebd.: 205f.). Panagiotopoulou und Rosen (2017) betonen in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Ressourcen und Qualifikationen im Professionalisierungsprozess und verweisen auf die Notwendigkeit hochschuldidaktischer Konzepte zu deren Entwicklung.

Trotz dieser jüngeren Thematisierung der Bedeutung von Sprache im Prozess der Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist die insgesamt geringe Beachtung sprachbezogener Kompetenzen im Diskurs der Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung erstaunlich. So werden sprachbezogene Kompetenzen im Modell der pädagogischen Handlungskompetenz von Kunter et al. (2011) weder im Sinne der Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts noch in einer Sensibilisierung für sprachliche Normen explizit ausgewiesen. Auch in strukturtheoretischen Perspektiven auf den Lehrberuf werden Fragen der Sprachverwendung von Lehrkräften nicht aufgeworfen. Damit bleibt die Norm der sprachlichen Perfektion für Lehrkräfte in professionstheoretischen Diskursen implizit und wird unhinterfragt reproduziert.

Begleitforschung zum Programm Lehrkräfte Plus

Die Einmündung von Lehrer*innen, die außerhalb Deutschlands qualifiziert wurden und die deutsche Sprache erst mit der Migration nach Deutschland erlernen, wird bislang kaum zum Thema (Sprung 2020). Der nationale Selbstentwurf der deutschen Schule, bestehende Hürden in der Anerkennung entsprechender Qualifikationen und die Strukturmerkmale von Lehrer*innenprofessionalisierung und

Beamtentum erschweren den Zugang in das deutsche Schulsystem für zugewanderte Lehrkräfte. Zertifikatskurse zur sprachlichen und fachlichen Qualifizierung von neu zugewanderten Menschen, die in ihren Herkunftsländern als Lehrkräfte gearbeitet haben, wurden an Universitäten in Deutschland und Österreich erst im Jahr 2016 eingerichtet (vgl. Wojciechowicz/Niesta Kayser/Vock 2020). Erfahrungen dieser Lehrkräfte in ihrem Professionalisierungsprozess im Schulsystem des Einwanderungslandes sind bislang erst eingeschränkt zum Gegenstand empirischer Forschung geworden. Der Beitrag fragt danach, mit welchen Barrieren sich migrierte Lehrkräfte in ihrem Einstieg in das deutsche Schulsystem konfrontiert sehen und wie Professionalisierungsprozesse für diese Lehrkräfte gestaltet werden müssen.

Das vorgestellte Datenmaterial wurde im Rahmen des Programms Lehrkräfte Plus an einer Universität in NRW erhoben. Das Programm Lehrkräfte Plus ist ein einjähriges Qualifizierungsprogramm, das sich an geflüchtete Lehrkräfte richtet, die bereits einen Studienabschluss im Lehramt erworben haben sowie über mehrjährige Berufserfahrung an Schulen verfügen. Das Programm zielt auf die Erweiterung fachlicher, fachdidaktischer, sprachlicher und überfachlich-methodischer Kompetenzen im Rahmen von universitären Veranstaltungen und schulischen Praxisphasen. Die realisierte explorative Begleitforschung zielt auf die Erfassung der Erfahrungen der Kursteilnehmenden an der Universität und in der Schulpraxis ab. Im Zentrum steht die Frage, welche Erfahrungen die Lehrkräfte in der Einmündung in ein unbekanntes nationalstaatliches Bildungssystem machen und wie sie mit den damit verbundenen Herausforderungen umgehen. Die Einmündung in den Lehrberuf im Einwanderungsland wird dabei konzeptionell als Professionalisierungsanforderung gefasst.

Konsens herrscht im professionstheoretischen Diskurs hinsichtlich der Bedeutung impliziten Wissens, das als zentral für die berufliche Handlungspraxis von Lehrkräften gilt (vgl. Combe/Kolbe 2008). Lehrkräfte greifen demnach in ihrer professionellen Praxis auf bestehendes handlungsleitendes Wissen zurück. Für die empirische Rekonstruktion der Erfahrungen von Teilnehmer*innen des Zertifizierungsprogramms bei der Einmündung in das deutsche Schulsystem beziehen wir uns vor dem Hintergrund dieser Gegenstandskonstruktion auf dokumentarische Analysen berufsbiografischer Erzählungen. Zur Erhebung kamen narrative Interviews zum Einsatz, die aufgrund ihrer erzählgenerierenden Ausrichtung einen Zugang zur Handlungspraxis der Interviewten eröffnen (vgl. Schütze 1977). Die Interviewten sollten ihre individuellen (berufs-)biografischen Erfahrungen möglichst offen so reproduzieren können, wie sie sie für handlungsrelevant halten (Bohnsack 2021: 94). Die Interviews wurden in deutscher Sprache geführt, auch wenn diese nicht die Erstsprache der Interviewten war. Die Interviewsprache wurde von den Forschenden gesetzt und den Interviewten damit eine Wahl der Sprache verwehrt. Die Forschenden sind auf diese Weise an der Reproduktion nationalsprachlicher

Dominanz beteiligt. Aufgrund des explorativen Charakters der Begleitstudie, die vor allem auf eine Entwicklung des Programms, seiner Angebote und mögliche Interventionen in die Schulpraxis zielte, wurde hier an die gemeinsame Sprachpraxis zwischen Interviewerin und Interviewten aus gemeinsamer Lehr- und Beratungspraxis angeschlossen. Die Setzung der deutschen Sprache schien auch möglich vor dem Hintergrund von Verhandlungen über potenzielle Barrieren und Ängste vor Ausschlüssen aufseiten der Teilnehmenden in der Einmündung in die Schule im Programm selbst. Die Rekonstruktion von Erfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen basiert in der vorgestellten Studie auf der Dokumentarischen Methode mit ihren Analyseschritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation (vgl. Nohl 2017).

Die nachfolgende Darstellung ausgewählter Rekonstruktionen greift mit dem Verhältnis zwischen Spracherwerb im Einwanderungsland und Professionalisierung ein Thema auf, das sich in den Interviews als dominante Thematisierungsweise dokumentiert.

Sprachliche Perfektion als dominante Professionalisierungsaufgabe? – Rekonstruktionen

Die Norm der sprachlichen Perfektion strukturiert die Interviews sowohl inhaltlich als auch performativ. Das zeigt sich etwa bei Frau Antar, einer Mathematiklehrerin, die aus Syrien nach Deutschland geflüchtet ist. Auf die Frage nach ihren Zukunftserwartungen am Ende des berufsbiografisch orientierten Teils des Interviews zieht Frau Antar eine Bilanz, in der sie Sprache als zentrale Barriere für die Einmündung in den Beruf als Lehrkraft im Einwanderungsland entwirft:

»Erstens, ich bin zufrieden, dass ich die Möglichkeit habe, an deutsche Schule zu unterrichten. Das hatte ich am Anfang nicht äh (3) vorgestellt oder für schwer gehalten, ja (.) äh in anderer Sprache vor einer Klasse. Das war, da bekomme ich manchmal äh Kommentare von meinen Freunde, die äh gerade in den Lehrberuf einsteigen. Sie sagen: »Auf unserer Muttersprache ist das schwer. Wie machst du? Oder wie machen die anderen in einem anderen Land?« (3) äh ja aber Schritt für Schritt unterstützen, Unterstützung, äh (.) kann man alles schaffen, ja. Und meine Sorgen am Anfang äh an Gesamtschule A. waren ehm (.) nicht von dem Kollegium [...] angenommen oder von der Schuler nicht äh verstanden werden äh oder äh sie erschweren zum Beispiel die Aussprache oder. Aber das kann man auch überwinden [...] überwinden.« (Frau Antar, Z. 164–185)

Unter Verweis auf Gespräche mit Freunden konstruiert die Sprecherin ihren Einstieg in den Lehrberuf zugleich als Herausforderung und besondere Leistung. Die

nationalsprachliche Verfasstheit pädagogischer Praxis wird dabei als implizite Norm deutlich, wenn die Möglichkeit, in einer anderen Sprache (»in einem anderen Land«) lehren zu können, infrage gestellt wird. Sprache und Land verschmelzen zu einer grundlegenden Bedingung pädagogischen Handelns. Das Beherrschen der in der Schule dominanten Nationalsprache wird damit als Grundlage pädagogischer Professionalität verstanden, ihr Erwerb als persönliche und soziale Entwicklungsaufgabe entworfen (»Schritt für Schritt unterstützen«).

Diese spiegelt sich auch in den persönlichen Bedenken der Sprecherin bei ihrer Einmündung in die Schulpraxis im Rahmen des Praktikums, das sie zum Zeitpunkt des Interviews absolviert. Exemplifizierend beschreibt sie hier ihre »Sorgen«, die sich wiederum auf Sprache beziehen. Wenn Frau Antar befürchtet, durch die Kolleg*innen nicht anerkannt zu werden, bleibt zunächst unklar, ob sich diese Sorge auf ihre Deutschkenntnisse, auf ihre Qualifikation oder auf ihre Person bezieht. Für die pädagogische Beziehung zu ihren Schüler*innen stellt sie die Fähigkeit, verstanden zu werden und Worte richtig auszusprechen, jedoch zentral und wiederholt damit im Konkreten das Motiv der sprachlichen Kompetenz als Grundlage pädagogischen Handelns. Zugleich erfolgt wiederum die Rahmung als Aufgabe der persönlichen Entwicklung, die hier am Fall ihres Schulpraktikums jedoch als Barriere dargestellt wird (»überschwingen [...] überwinden«). Wie einführend auf der Ebene des Orientierungsschemas der »Muttersprachlichkeit« aufgerufen, dokumentiert sich in den Ausführungen zum Praktikum, dass die Professionalität als erfahrene Lehrkraft in der monolingualen Schule des Einwanderungslands vor dem Hintergrund des laufenden Spracherwerbs in der Unterrichtssprache als prekär empfunden wird.

Die Kopplung von Professionalität an deutsche Sprachkenntnisse zeigt sich auch im Interview mit Herrn Gül, der als Mathematiklehrer aus der Türkei nach Deutschland geflüchtet ist:

»Ich hab äh drei Monate lang ein Praktikum gemacht, ja, in einer Grundschule. Aber äh damals konnte ich leider gar nicht sprechen. Jetzt ich kann ein bisschen sprechen, aber damals ich den ich da ich, äh ich musste immer denken einen Satz zu ersetzen. Es war schwierig.« (Herr Gül, 270–281)

Der Interviewte, der bereits kurz nach der Zuweisung eines Wohnortes durch die Behörden sprachliche Intensivkurse besuchte und sich ehrenamtlich engagierte, sucht mit einem Praktikum auch früh den Wiedereinstieg in die Schule. Die Bedeutung von Deutschsprechen als Deutungsrahmen für seine Erfahrungen im Einwanderungsland zeigen sich in der unvermittelten Bilanzierung, damals »leider gar nicht sprechen« gekonnt zu haben. Trotz einer zu diesem Zeitpunkt bereits recht hohen Qualifizierung im Deutschen (B2) erfährt er seine sprachliche Performanz als ungenügend. Ohne genaueren Einblick in seine Erfahrungen an der Grundschule spricht sich der Interviewte hier ganz pauschal jegliche Sprach-

fähigkeit im Deutschen und damit auch pädagogische Professionalität ab. Auch er skizziert Entwicklungsräume, wenn er im Sprung in die Gegenwart sehr zurückhaltend formuliert, er könne jetzt »ein bisschen sprechen«. Die Orientierung an der Norm des Native Speakerism, die bei Herrn Gül noch deutlicher ausgeprägt erscheint als bei Frau Antar, zeigt sich darüber hinaus in der rückblickenden Erklärung seiner Sprachlosigkeit während des Praktikums: Herr Gül beobachtet sich beim Übersetzen von Sätzen, was sein Sprechen allerdings verzögert, jedoch nicht verunmöglicht. Im Unterschied zum Kontext des Ehrenamts, in dem Herr Gül zu diesem Zeitpunkt schon lange aktiv war und für das er ähnliche Bedenken nicht äußert, erscheint ihm eine derart als eingeschränkt wahrgenommene Sprachpraxis für die pädagogische Praxis als untauglich.

In beiden Fällen dokumentiert sich, dass pädagogisches Handeln an die Norm der sprachlichen Perfektion in der Unterrichtssprache gekoppelt wird. Ihre Beherrschung erscheint als Grundlage und Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln im Kontext der Schule, für pädagogische Professionalität und für Anerkennung als Lehrkraft. Für Sprachlehrkräfte im Englischen zeigen Untersuchungen zur Norm des Native Speakerism schon lange, dass Selbstwirksamkeit und berufliche Identität von nichtnativen Lehrenden eingeschränkt sind (z. B. Kim 2011). Im Kontext von Fluchtmigration in Länder, in denen Alltag und Institutionen so stark monolingual orientiert sind wie in Deutschland, ergibt sich auch für erfahrene Lehrkräfte eine Situation, in der ihre pädagogische Professionalität und ihre berufliche und soziale Anerkennung vor dem Hintergrund der Norm des Native Speakerism infrage gestellt werden. Für die befragten Lehrkräfte stellt sich diese Frage als existenziell, wenn, wie hier gezeigt, ein hohes sprachliches Kompetenzniveau als Grundbedingung pädagogischen Handelns konstruiert wird. Die sprachlichen Fähigkeiten bilden für beide Befragte eine Voraussetzung beruflicher Teilhabe als Lehrkräfte.

Auch wenn beide Lehrkräfte ihren Spracherwerb vor dem Hintergrund schulpraktischer Erfahrungen in Deutschland als positive Entwicklung beschreiben, dokumentieren sich bei ihnen kontrastierende Orientierungen im Umgang mit der deutschen Sprache im Professionalisierungsprozess und in der beruflichen Einmündung. Für Herrn Gül bleibt die sprachliche Entwicklung im Deutschen vor dem Hintergrund prekärer Anerkennungserfahrungen in der Schule die zentrale Entwicklungsaufgabe.

»Zuerst hatte ich Angst, weil ja mein Sprachniveau vielleicht äh (2) Problem oder Missverständnisse verursachen könnte. Aber es äh hatte keine solche schlechte Erfahrung oder Dinge erleben. äh (2) ja, es geht gut. äh (2) Wie kann ich sagen? Ja und ich bin im Lehrerzimmer habe ich ihnen meisten oder meistens äh Lehrkräfte Kollegen und Kolleginnen gelernt. (.) äh (2) ich soweit ich sehe ich kann äh wie andere Lehrkräfte äh sein @(.).@. Ja, jeder Mensch äh hat seine eigene äh (2) Verhaltensweise, (.) äh (2) aber ich war immer gut mit Kinder und äh (2) (.) oder

Schülerinnen und Schüler. Ich glaube, dass äh] ich ohne Problem das äh schaffe
 (.) ehm beim, bei meinem Unterricht die erstes Mal, die ich hier unterrichtet äh
 habe, äh habe ich das erzählt: »äh wie ihr bemerkt, äh (2) bemerkt wie ihr merkt,
 äh (2) mein Deutsch ist noch nicht, äh mein Deutsch noch nicht perfekt, aber wir
 können. (.) ich bin neu hier, deswegen aber wir können, ich glaube, dass wir äh
 uns uns äh (2) äh ver-steh, verstehen können, verständigen.« (.) ja, deswegen [...]
 es war sehr gut äh (.)« (Herr Gül, 870–897)

Nach seinen Erfahrungen im Praktikum gefragt, zieht Herr Gül zunächst eine positive Bilanz, indem er berichtet, dass er »keine schlechte Erfahrung« aufgrund seines »Sprachniveau[s]« gemacht hat. Zugleich wird deutlich, dass die Einmündung in die Schulpraxis im Rahmen des universitären Zertifikatsprogramms für ihn angstbesetzt ist. Zu Beginn seines Praktikums nahm er seine sprachlichen Fähigkeiten als eingeschränkt wahr, erwartete »Probleme und Missverständnisse«. Seine insgesamt sehr zögerliche Darstellung über seine Erfahrungen im Praktikum an der Schule weisen solche zwar zurück, deuten aber insgesamt unterschiedliche Erfahrungen im Feld der Schule an. An die insgesamt positive Proposition (»es geht gut«) schließen sich Differenzierungen an, die zwischen dem sozialen Feld des Kollegiums im Lehrer*innenzimmer und der Interaktion mit den Schüler*innen in der Schulklasse unterscheiden. So entwirft er das Lehrer*innenzimmer als einen Ort, an dem er die »meisten [...] Kollegen und Kolleginnen [kennen]gelernt« hat, die ihm als Vergleichsmaßstab für seine Professionalität dienen (»soweit ich sehe, ich kann äh wie andere Lehrkräfte äh sein«). Zugleich schränkt er diesen Vergleich ein, indem er darauf hinweist, dass »jeder Mensch [...] seine eigene Verhaltensweise« hat. Das Lehrer*innenzimmer entwirft Herr Gül damit nicht als einen Kontext der Zusammenarbeit und der Kollegialität, sondern als Zusammenhang des Sich-Messens und Vergleichens. An einer anderen Stelle im Interview expliziert er seine Erfahrung im Lehrer*innenzimmer weiter als etwas, das man »wegstecken oder übersehen« muss (ebd.: 1126–1128). Im Unterschied zu anderen Teilnehmenden des Programms hat Herr Gül Zutritt und Raum im Lehrer*innenzimmer, er fühlt sich dort »nicht fremd« (ebd.: 1107) und sagt: »Ich bin, habe keine Statusproblem« (ebd.: 1110). Dass er vor allem in der pandemiebedingten Notbetreuung eingesetzt wurde, bestätigt seinen Status als »Praktikant« (ebd.: 1108) und beschränkt seine Erfahrungen des Unterrichtens, schafft für ihn und andere Lehrkräfte aber auch »eine Möglichkeit, uns besser kennenzulernen« (ebd.: 1104). Das Kollegium bleibt für Herrn Gül dennoch ein Raum der prekären Anerkennung. Einen positiven Gegenhorizont dazu stellen seine Erfahrungen mit den Schüler*innen dar. Im oben abgedruckten Zitat tritt Herr Gül als Lehrkraft auf, die proaktiv auf die Lernenden zugeht, indem er ihnen gegenüber den Prozess des Spracherwerbs offenlegt (»Wie ihr bemerkt, [...] mein Deutsch noch nicht perfekt«). Erneut verhält sich Herr Gül hier affirmativ zur Norm der unterrichtssprachlichen Perfektion im Lehrberuf.

Für Frau Antar hingegen relativiert sich die Orientierung an der Norm der sprachlichen Perfektion im Verhältnis zu fachlicher Expertise. Die sprachliche Norm stellte für sie anfangs eine institutionalisierte Barriere dar, die sie durch das Zertifikatsprogramm umgehen konnte. Durch ihre Erfahrungen der Anerkennung und Verständigung im Praktikum verliert das berufsinhärente Orientierungsschema der sprachlichen Perfektion an Bedeutung. So berichtet Frau Antar im folgenden Transkriptausschnitt von einer Situation aus dem Praktikum, in der ein zwischensprachlicher Transfer aus der Erstsprache vorkommt.

»Ja, man ist, wenn man nicht sich nicht vorbereitet, man ist manchmal, man verliert die Worte. Einmal wollte ich sagen: eh vier Zentimeter zum Quadrat. Ja, wir haben den Flächeninhalt berechnet und so weiter. [...] Anstatt Quadrat habe ich gesagt auf Arabisch und die Schüler haben so geguckt. Oh ja, habe ich eh und das war am Anfang. Man ist manchmal von der Sprache geprägt, ja. [...] [Interviewerin: Wie haben dann die Schüler reagiert und Schülerinnen? Haben sie dann verstanden, dass das Arabisch war?] Nein, sie haben vielleicht nicht verstanden, aber (1) äh ich hab äh am Ende gesagt: »Ja, das war ein Trick, ob ihr konzentriert oder nicht.« Da habe ich immer in XX gemacht.« (Frau Antar, 656–678)

In dem Transkriptausschnitt zeigt sich, wie Frau Antar ein vermeintliches Abweichen von der nationalsprachlichen Norm als Chance für die Gestaltung der Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung und zur Positionierung als Lehrkraft nutzt. Sie entschuldigt ihre kurzzeitige Verwendung des Arabischen nicht oder markiert sie gar als (sprachlichen) Fehler, sondern betont sie als besondere Form der Aufmerksamkeitskontrolle im Rahmen der Klassenführung. Auf diese Weise wendet sie ihr Abweichen von der Norm der sprachlichen Perfektion als professionelles Mittel und stärkt ihre Position als Lehrperson.

Die fachliche und fachdidaktische Expertise steht für Frau Antar im Mittelpunkt und die sprachliche Perfektion bleibt eine Zielmarke für ihren weiteren Entwicklungsprozess, den sie aktiv gestaltet. Sie nimmt ihren Sprachlernprozess nicht mehr als Hürde wahr, um ihren Beruf in einer Fremdsprache ausüben zu können.

»Ich bin (.) zweiunddreißig, äh einunddreißig Jahre alt. Ich hab die Sprache, äh ich versuche, die Sprache zu lernen, ja, und äh ich sitze nicht einfach und sage: »Das kann ich nicht!« (ebd.: 571f.). Sie nimmt durch ihre Anerkennungserfahrungen während des Praktikums im Programm Lehrkräfte Plus wahr, dass sie durch ihre fachwissenschaftliche Expertise und ihre sprachlichen Kompetenzen trotz einer nicht erreichten sprachlichen Perfektion handlungsfähig im schulischen Kontext ist: »Und deshalb merke ich, als ich äh neu an der Schule, habe ich sofort das Gefühl, dass ich doch einen Unterricht alleine führen kann« (ebd.: 618f.).

Fazit und Ausblick

Im Fallvergleich der Interviews dokumentiert sich bei beiden Befragten eine deutliche Orientierung am Konzept sprachlicher Perfektion. Diskursive Konstruktionen und Adressierungen der Teilnehmenden des Zertifikatsprogramms als Deutschlernende tragen diese Orientierungen ebenso wie Selbstverständnisse als erfahrene pädagogische Professionelle. Zugleich entwickeln sich Positionierungen gegenüber der Norm der sprachlichen Perfektion bei beiden Akteur*innen gegenläufig. Frau Antar relativiert im Verlauf ihres Praktikums angesichts positiver Erfahrungen mit Schüler*innen und Kolleg*innen die zentrale Bedeutung der sprachlichen Perfektion für ihr professionelles Lehrhandeln im deutschen Schulsystem. Sie erfährt sich als handlungsfähig im schulischen Feld auch ohne umfassende Deutschkenntnisse, die sie für sich noch zu Beginn ihrer beruflichen Einstiegsversuche in das deutsche Bildungssystem als notwendig erachtet hat. Sprachliche Perfektion wird für sie zu einer Zielmarke ihres weiteren Professionalisierungsprozesses und verliert damit die Funktion als Zugangsbedingung, wobei diese nur eine Illusion darstellen kann, da im Sinne des Native Speakerism sie diese nie erfüllen wird. Bei Herrn Gül dokumentiert sich dagegen eine steigende Orientierung an sprachlicher Perfektion. Für ihn steht die sprachliche Entwicklung im Zentrum seines Professionalisierungsprozesses und wird dabei nicht nur als wesentliche Zugangsbedingung zur beruflichen Praxis verhandelt, sondern darüber hinaus als zentrale Barriere für soziale Teilhabe und Anerkennung markiert.

Wie sich geflüchtete Lehrkräfte auf das Orientierungsschema der sprachlichen Perfektion beziehen, ist jedoch nicht nur durch individuelle habituelle Orientierungen und biografische Erfahrungszusammenhänge bestimmt. Deutlich wird zugleich, dass Flucht für die Teilnehmenden des Programms vor allem vor dem Hintergrund eines monolingualen Selbstentwurfs des Lehrer*innenhandelns im deutschen Schulsystems und restriktiver Anerkennungsverhältnisse von Qualifizierungen in eine Krise beruflicher Professionalität führt. Auch schulkulturelle Bedingungen der Ermöglichung oder Begrenzung von schulischer Teilhabe und, darin eingelagert, schulische Anerkennungsverhältnisse prägen Möglichkeiten der Positionierung zu dieser Norm. Gerade hierin dokumentieren die explorativen Analysen die Bedeutung von Erfahrungen des Linguizismus, in denen nichtnative Sprecher*innenpositionen mit mangelnder pädagogischer Professionalität assoziiert werden.

Zugleich verweisen die beiden untersuchten Fälle gleichermaßen auf die Notwendigkeit von Erfahrungsräumen der (sprachlichen) Anerkennung. Durch das Qualifizierungsprogramm erhalten die Teilnehmenden Zugangsmöglichkeiten zum schulischen Feld. Denn mit der Programmzugehörigkeit korrespondieren spezifische Einstiegsvoraussetzungen, zu denen unter anderem eine Relativierung der sprachlichen Fähigkeiten zu Beginn des Professionalisierungsprozesses gehört.

Sprache erscheint in diesem Zusammenhang weniger als Einstiegsbarriere denn als Entwicklungsfeld im Professionalisierungsprozess. Die sprachliche Entwicklung rückt damit neben andere Entwicklungsaufgaben, wie sie für Professionalisierungsprozesse herausgearbeitet wurden (vgl. Hericks/Keller-Schneider/Bonnet 2019).

Die Analysen verweisen darüber hinaus auf methodologische Fragen einer erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung mit migrierten und geflüchteten Menschen. Die hier realisierte Forschung zielte auf die Rekonstruktion von Modi und institutionellen Bedingungen von Professionalisierung im Kontext von Programmen, die sich an geflüchtete Lehrkräfte richten. Sie fragen danach, wie sich in den institutionellen Feldern der Universität und der Schule pädagogische Professionalitäten wieder entfalten, die vor dem Hintergrund prekärer Anerkennungsverhältnisse im Einwanderungsland infrage gestellt wurden. In diesem Spannungsfeld reproduzieren (berufs-)biografische Narrationen immer auch die Kategorie Flucht mit (Schütte 2019). Biografieforschung birgt nach Dausien et al. (2020) das Potenzial der Enttypisierung und kann darauf gerichtet sein, »homogenisierte Bilder aufzubrechen und einen differenzierten Blick einzunehmen« (ebd.: 20). Auch wenn im biografischen Erzählen Chancen der Reflexion von gesellschaftlichen Normierungen und individuellen Positionierungen liegen, reproduzieren Erzählaufforderungen zugleich selbst Normalitätsvorstellungen. Im Fall des Qualifizierungsprogramms kann der Kontext einerseits zu einem Schutzraum für die Darstellung prekärer beruflicher Anerkennungsverhältnisse an der Schule im Einwanderungsland werden. Ihm unterliegt jedoch zugleich die Normalitätserwartung der erfolgreichen (Re-)Professionalisierung durch das Programm.

Die Rekonstruktionen auf Grundlage der dokumentarischen Methode zeigen, dass die Norm der sprachlichen Perfektion im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie als Orientierungsschema wirksam wird, zu dem sich die Interviewten – unaufgefordert – zu verhalten haben. Deutlich wurde an dem Material, dass dieses Orientierungsschema der sprachlichen Perfektion für geflüchtete Lehrkräfte in zweifacher Weise wirkmächtig ist: zum einen als Anforderung an die Professionalität von Lehrkräften angesichts der nationalstaatlichen Verankerung von Schule und zum anderen als gesellschaftliche Integrationserwartung der Einwanderungsgesellschaft. Damit zeigt sich hier ein »prekariertes Verhältnis von Sprache und Bildung« (Thoma/Knappik 2015: 10). In weiteren Forschungen sollte diesem Verhältnis weiter nachgegangen werden, um weitere Erkenntnisse zu Prozessen der sozialen und beruflichen Teilhabe und diese begünstigenden oder hemmenden Faktoren (z.B. Räume der Anerkennung, Fluchterfahrungen, Erfahrungen des Ankommens im Zielland) gewinnen zu können. Die Bedingungen der Hervorbringung wissenschaftlichen Wissens in der und durch die Forschung sind dabei nicht nur weiter methodologisch zu reflektieren, sondern auch gesellschaftlich und akademisch zu kontextualisieren.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 10. Aufl., Leverkusen: UTB, Barbara Budrich.
- Bonfiglio, Thomas P. (2010): *Mother Tongues and Nations. The invention of the native speaker*, New York: de Gruyter Mouton.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*, in: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja/Alpagu, Faime/Draxel, Anna-Katharina (2020): *ZwischeWeltenÜberSetzen. Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule. Abschlussbericht*, <https://zwischenweltenuebersetzen.univie.ac.at> (zugegriffen 27.10.2022).
- Dean, Isabel (2020): *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dirim, İnci (2010): »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Paul Mecheril/İnci Dirim/Mechtild Gomolla/Sabine Hornberg/Krassimir Stojanov (Hg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*, Münster: Waxmann, S. 91–114.
- Dirim, İnci (2013): *Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten*, in: Paul Paul Mecheril/Oscar Thomas-Olalde/Claus Melter/Susanne Arens/Elisabeth Romaner (Hg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–212.
- Dirim, İnci (2016): »Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen.« Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern, in: *Kulturen der Bildung*, Wiesbaden: Springer VS, 2016, S. 193–203.
- Dirim, İnci/Khakpour, Natascha (2018): *Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule*, in: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201–226.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2017): *Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen*, in: Karim Fereidooni/Meral El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 447–462.

- Elle, Johanna (2016): Zwischen Fördern, Integrieren und Ausgrenzen. Ambivalenzen und Spannungsfelder im Kontext von Sprachlernklassen an Grundschulen, in: *movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 2(1), S. 213–226.
- Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI Forschungsbilanz 4, <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/ivo6-akibilanz4a.pdf>.
- Felder, Ekkehard (2006): Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts, in: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*, Bd 1., 2. Aufl., Paderborn u. a.: Schöningh, S. 42–51.
- Fereidooni, Karim (2019): »Wir brauchen mehr Lehrkräfte mit ›Migrationshintergrund!« Die kritische Reflexion einer politischen Forderung, in: Jan Schedler/Sabine Achour/Gabi Elverich/Annemarie Jordan (Hg.), *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 193–203.
- Flader, Dieter (1977): Soziale Rolle und psychosoziale Konflikte der Rollenträger als Determinanten der Unterrichtskommunikation, in: Herma C. Goeppert (Hg.), *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*, München: Fink, S. 115–141.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (= *Internationale Hochschulschriften*, Band 101), Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Kroon, Sjaak (2000): Einsprachige Schule, mehrsprachige Kinder: Erfahrungen aus einem international vergleichenden Projekt über Unterricht in der Sprache der Majorität, in: Ingrid Gogolin/Sjaak Kroon (Hg.), »Man schreibt, wie man spricht«. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen, Münster u. a.: Waxmann, S. 1–25.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung, in: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: Springer, S. 107–127.
- Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Bonnet, Andreas (2019): Herausforderung: Lehrerprofessionalität in berufsbiografischer Perspektive, in: Michaela Gläser-Zikuda/Carsten Rohlf/Marius Haring (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik*, Münster: Waxmann, S. 597–607.
- Holliday, Adrian (2005): *The Struggle to Teach English as an International Language* (= *Oxford Applied Linguistics*), Oxford: Oxford University Press.
- Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache, in: Merle Hummrich/Niccolle Pfaff/İnci Dirim/Christine Freitag (Hg.), *Kultur und Bildung – kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 209–220.
- Khakpour, Natascha (2022): *Deutsch-Können. Umkämpftes Artikulationsgeschehen in den Schulen*. Weinheim: Beltz.

- Kim, Hye-Kyung (2011): Native speakerism affecting nonnative English teachers' identity formation: A critical perspective, in: *English Teaching* 66(4), S. 53–71.
- Kleinschmidt, Katrin (2017): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache als Spiegel transitorischer schulsprachlicher Normen, in: Bernt Ahrenholz/Britt Hövelbrinks/Claudia Schmellentin (Hg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 117–138.
- Knappik, Magdalena (2016): Disinventing »Muttersprache«. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und »Perfektion«, in: Aysun Doğmuş/Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer, S. 221–240.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2013): »Native Speakerism« in der LehrerInnenbildung, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 13(3), S. 20–23.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, München: Waxmann.
- Lüders, Manfred (2014): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl., Münster: Waxmann, S. 822–845.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*, München: Waxmann.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache, in: Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*, Bielefeld: transcript, S. 151–178.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs, in: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57, S. 67–101.
- Natarajan, Radhika (Hg.) (2019): *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis*, 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2017): Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit von (migrationsbedingt) mehrsprachigen Lehrkräften – Ergebnisse einer international vergleichenden Studie. In: Manfred Oberlechner/Christine W. Trülzsch-Wijnen/Patrick Duval (Hg.), *Migration bildet. Migration and Education*, Bd. 3, Baden-Baden: Nomos, S. 159–178.
- Rösch, Heidi (2019): Linguizismus(kritik) in der Lehrkräftebildung, in: Sabine Schmörlzer-Eibinger/Muhammes Akbulut/Bora Bushati (Hg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*, Münster/New York: Waxmann, S. 179–194.

- Rost-Roth, Martina/Mengele, Heike (2017): Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht, in: Beate Lütke/Inger Petersen/Tanja Tajmel (Hg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*, Berlin/Bosten: De Gruyter Mouton, S. 69–97.
- Rotter, Carolin (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58(2), S. 204–222.
- Schütte, Dominik (2019): Die eigenen Verstrickungen reflektieren. In: Mragit E. Kaufmann/Laura Otto/Sarah Nimführ/Dominik Schütte (Hg.), *Forschen und Arbeiten im Kontext von Flucht*, Wiesbaden: Springer VS, S. 21–43.
- Schütze, Fritz (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*, Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Springsits, Birgit (2015): »Nein, das kann nur die Muttersprache sein.« Spracherwerbsmythen und Linguizismus, in: Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*, Bielefeld: transcript, S. 89–108.
- Sprung, Annette (2020): Institutionelle Herausforderungen der Partizipation von Lehrkräften mit Flucht- und Migrationserfahrung im Schulwesen, in: Anna A. Wojciechowicz/Daniela Niesta Kayser/Miriam Vock (Hg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse*, Basel: Beltz Juventa, S. 47–57.
- Stevenson, Patrick (2011): Migration und Mehrsprachigkeit in Europa: Diskurse über Sprache und Integration, in: Ludwig M. Eichinger/Albrecht Plewina/Melanie Steinle (Hg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*, Tübingen: Narr, S. 13–28.
- Stošić, Patricia (2017): *Kinder mit Migrationshintergrund. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Thoma, Nadja (2021): Innere Sicherheit, Sprache und Biographie. Eine biographietheoretische Perspektive auf einen komplexen Zusammenhang, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 1, S. 309–325.
- Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung, in: Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*, Bielefeld: transcript, S. 9–24.
- Wojciechowicz, Anna, A./Niesta Kayser, Daniela/Vock, Miriam (2020): Deutschland in Zeiten der Fluchtmigration – Neue Entwicklungen und Neuorientierungen in der Lehrer/innen-Bildung?, in: Anna A. Wojciechowicz/Daniela Niesta Kay-

ser/Miriam Vock (Hg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse*, Basel: Beltz Juventa, S. 18–34.

